

Lingue e Linguaggi
Lingue Linguaggi 23 (2017), 151-167
ISSN 2239-0367, e-ISSN 2239-0359
DOI 10.1285/i22390359v23p151
<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento
This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/)

HACIA UN ENTORNO MÁS AUTÉNTICO EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA El enfoque experiencial

VALENTINA PALEARI
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO

Abstract – Starting from Dewey, Lewin and Kolb approach, theorists of a pedagogy which sets its basis on experience as a meaning creator entity, you'll find in this paper a reflection about the benefits the deep and essential union between abstract knowledge and concrete action can bring to a process of durable learning. The aim of the paper is that of presenting a possible way to the application of theoretical guidelines of the so-called “experiential learning approach” (guidelines that have always been traditionally applied to hard science fields) to the foreign language teaching, especially Spanish Language Teaching. The paper proposes, for this purpose, as a representative example, a didactic activity for the SFL class drawn up on the basis of the integration to the task-based approach of experiential learning approach derived principles. This wants to represent a viable synthesis for a second language didactic which portrays itself as “experiential”.

Keywords: experiential approach; task-based approach; FL didactics; SFL didactics; activity.

*Para el ser humano aprender es hoy un proceso que,
desde muy temprano, quizás demasiado,
se ha llevado a unos niveles de abstracción
[...] que de alguna manera
rompen con aquellas raíces inviolables,
genéticas y evolutivas,
con aquel origen que significó aprender y memorizar
viendo el vuelo colorido y errático de las mariposas.
(F. Mora “Neuroeducación. Solo se puede aprender
aquello que se ama”, 2016, p. 63).*

1. Introducción

La construcción del conocimiento ya no es patrimonio exclusivo de las aulas, sino que la sociedad entera contribuye a su formación. La relación entre mundo, experiencia y comunicación ofrece una sinergia fértil en cuanto esencia de la vida de cada individuo. A la hora de enfrentarnos con los procesos de enseñanza de una lengua extranjera, no tenemos por tanto que olvidarnos de esta relación y evitar una separación entre la enseñanza de las prácticas lingüístico-comunicativas y la experiencia concreta.

Esta perspectiva abre camino a nuevos enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras que podemos definir “experienciales”, según los cuales la experiencia y la acción se imponen como medios dotados de poderosas fuerzas creadoras de significado. Lo confirman las palabras de Analí Fernández-Corbacho:

La práctica de formas gramaticales o la repetición de patrones conversacionales trabajados en

clase no son suficientes para conseguir una enseñanza eficaz y duradera [...]. Un aprendizaje basado en el trabajo mecánico y abstracto, o con escasa relación con el mundo real suele ser más débil y perecedero que cuando conectamos con la dimensión afectiva de nuestro alumnado, con su identidad, sus experiencias previas, y con el mundo de las sensaciones. (2014, p. 1)

Por lo que concierne a la enseñanza de una lengua extranjera, la autenticidad del acto comunicativo y la relación con lo concreto parecen ser las claves para garantizar un proceso de aprendizaje que cumple con los objetivos de eficiencia y eficacia. Conforme a estas premisas, este trabajo propone desarrollar una propuesta para la enseñanza de E/LE que integra al enfoque por tareas unas líneas didácticas derivadas de los planteamientos del denominado enfoque experiencial. El objetivo es por tanto el de estructurar la clase de Lengua Extranjera de manera que los estudiantes tengan la posibilidad de aplicar lo aprendido a través de experiencias concretas, creadoras de significados, y al hacerlo, se promueve un uso de la lengua en relación estrecha con finalidades funcionales y con el dato situacional.

La relevancia de este enfoque se debe al hecho de proporcionar a los estudiantes indicaciones sobre el contexto de uso lingüístico. Procesar información acerca del contexto de uso permite desarrollar unas competencias transversales que se traducen en un uso social de la lengua, uso que resalta la importancia primaria del sujeto y de su mundo de experiencias. Como recuerda John Dewey:

[...] tenemos el problema de descubrir la conexión que existe actualmente *dentro* de la experiencia, entre los hechos del pasado y los sucesos del presente. Tenemos el problema de descubrir cómo el conocimiento del pasado puede convertirse en un instrumento potente para trazar eficazmente el futuro. Podemos rechazar el conocimiento del pasado como el *fin* de la educación y por tanto realzar su importancia solo como un *medio*. (2010, p. 70)

La experiencia subjetiva, entre las mallas de sus procesos, produce un conocimiento más duradero y precisamente por esta razón, un enfoque de tipo experiencial dirigido a la enseñanza de un idioma puede considerar la experiencia misma como un factor determinante para el desarrollo del aprendizaje individual.

En este trabajo se presentará, a modo de ejemplo, el diseño de una actividad para la clase de E/LE elaborado sobre una perspectiva de integración de enfoques. A través de la aplicación de líneas directrices del enfoque experiencial al enfoque por tareas, se desarrolla un trabajo de clase que beneficia en conjunto de la eficacia y de la potencia motivadora de un acercamiento de la didáctica al lado más auténtico y concreto de la vida.

2. La razón de la experiencia

El individuo que vive en el mundo, se propone en la relación con la realidad como sujeto de experiencia y de acción. De la acción extrae fuerza creadora de significado, así como una amplia posibilidad de intercambio, que aporta nueva información. Los significados y las categorizaciones radican profundamente en experiencias sociales y culturales, hasta alcanzar una dimensión física, corpórea; justo en esta forma de trascender el nivel mental “puro”, las categorizaciones y las conceptualizaciones derivadas de las experiencias (sean nuevas o pasadas) crean información de uso inmediato.

La experiencia se hace proceso semiótico que define significados y permite el aprendizaje y la lengua, en este proceso, ocupa un lugar de prominencia (Cardona 2006, p. 8). Convenimos por tanto con Analí Fernández-Corbacho (2014, p. 1) cuando afirma que

es relevante introducir el “mundo real en el aula de lengua extranjera” para “convertir la lengua” en una “herramienta de comunicación y crecimiento”. A través de la experiencia la personalidad se exterioriza y comunica de forma natural e instintiva, reflejando la dimensión holística del aquí-y-ahora (Paci-D’Agostino 2010, p. 13), esfera que guarda toda la complejidad pragmática del acto lingüístico, su fuerza ilocutiva y la autenticidad de uso.

Según Dewey (2010, pp. 77-91), el valor de la experiencia como recurso pedagógico reside en los tres principios concatenados de *continuidad*, *crecimiento* e *interacción*.

La *continuidad* se relaciona a la experiencia en cuanto esta última es un elemento que acompaña inevitablemente la vida cotidiana de cada individuo. Es importante, por eso, educar para poderla leer, porque solo con una buena observación se podrá beneficiar de la información derivada de la experiencia misma. Los esquemas creados por la continuidad de la experiencia propuesta en el marco de una clase de L2, se pueden clasificar de comportamentales-lingüísticos e indican una clara referencia al uso real que se hace de la lengua. A medida que la continuidad crea esquemas estables, estos funcionan como enlaces entre experiencias nuevas y pasadas, de forma que al individuo se le permita aprender comparando. Esto favorece una adquisición cada vez más “refinada” de los conocimientos, que lleva a progresos en el aprendizaje y lleva al *crecimiento*.

El concepto de *crecimiento* hace referencia a las capacidades efectivas que el individuo puede adquirir a través de la experiencia. El momento presente de exposición a la didáctica es un proceso de comprensión a largo plazo, que muestra sus resultados y comprueba la transmisión de conocimientos en la puesta en práctica futura. El aprendizaje experiencial se demuestra, en cuanto desarrollo evolutivo, siempre abierto a nuevo *input*, con la posibilidad de modificar o reafirmar la información adquirida. El crecimiento es por tanto un conjunto de dinámicas que orientan al individuo al diálogo con el mundo en una *interacción* continua negociada por la experiencia.

La *continuidad* de la experiencia maximiza las posibilidades de éxito de la acción didáctica, y con la creación de esquemas comportamentales, que contribuyen al *crecimiento*, se define la “condición histórica” (Martínez de Castillo 2008, pp. 88-90) del individuo. La condición histórica del ser humano pone en relación la subjetividad con el mundo exterior, determinando procesos y dinámicas de *interacción* dentro de una realidad concreta, dentro de un preciso contexto de acción.

3. El aprendizaje experiencial: puntos de partida

Una didáctica que incluye la experiencia es una elección pedagógica que transforma un sistema de educación tradicional en un sistema que Dewey (2010, pp. 74-75) define “nueva filosofía basada en la filosofía de la experiencia”. La línea pedagógica de Dewey no se puede considerar, por supuesto, una propuesta moderna, en cuanto fue elaborada por el filósofo y psicólogo norteamericano en 1938, cuando empezó a dedicarse a la educación. Sin embargo, las ideas que están en la base de su pensamiento destacan por su actualidad por el hecho de promover un aprendizaje continuo que, como acabamos de definir, se caracteriza por ser un proceso de evolución orientado al futuro y al crecimiento, en el cual la interacción juega un papel fundamental. Si Piaget (en Kolb 1984, pp. 12-13) afirma que obtener conocimientos directamente de la acción concreta y de la interacción con el ambiente circunstante es útil y eficaz durante una específica fase de la vida (de la etapa pre-verbal hasta la adolescencia), aplicar los principios de enfoque experiencial

significa considerar la acción concreta como vehículo de transmisión de conocimientos que acompaña al individuo en su maduración, en una perspectiva de aprendizaje que se puede definir “permanente”. De hecho el enfoque experiencial abarca la existencia misma de los aprendices y considera como impulso para el desarrollo cognitivo cada posible aspecto de la vida en cada posible etapa: “Todo lo que pueda llamarse un estudio [...] debe ser derivado de materiales que al principio caigan dentro del campo de la experiencia vital ordinaria” (Dewey 2010, p. 111).

La actualidad de Dewey se observa también en la voluntad de deconstruir el sistema “progresivo” perteneciente a una concepción tradicional de la educación, que basa su obra efectiva en hábitos tan fijos que se reconocen como “institucionales” (Dewey 2010, p. 74). Es en cambio urgente crear una pedagogía que se perciba como “un género de organización basado en ideas” (Dewey 2010, p. 74). Una didáctica basada en ideas, es una modalidad de trabajo flexible y abierta que lleva a la superación de un modelo de enseñanza lineal y acumulativo, a la reorganización de los saberes disciplinares y a una disminución de la rigidez curricular. De esta forma se quiere obtener una mayor autonomía por parte de los estudiantes, dado que, como ya hemos anticipado, la promoción de la experiencia como recurso para el aprendizaje es un proceso que permite a la subjetividad y a la esfera de la personalidad ganar espacio y jugar un papel de protagonista durante la clase.

Con el enfoque experiencial la subjetividad cobra fuerza también en cuanto entidad que se relaciona con su grupo. De hecho, según David Kolb (1984, pp. 36-37), otro importante teórico del aprendizaje experiencial, la naturaleza misma del conocimiento es el resultado de la intersección entre un saber “social”, que permite acumular experiencia objetiva; y un saber “personal”, que permite elaborar la experiencia vivida, para luego repetirla individualmente en la sociedad. Los intercambios más naturales y productivos entre las esferas exterior e interior del saber se dan a través de una constante e imprescindible actividad cooperativa.

La cooperación, considerando las “relaciones interpersonales y la experiencia colectiva como fuentes de crecimiento personal, social y cognitivo de los estudiantes” (Landone 2004), se demuestra elemento fundamental para proponer un trabajo de corte experiencial; en sus palabras Dewey corrobora esta opinión: “[...] el control de las acciones individuales es afectado por la situación total en que se hallan los individuos, en la que participan y de la que son parte cooperadora o integrante” (2010, p. 95). La experiencia misma encuentra su forma de autodefinición en el elemento social, de ahí que trabajar según un enfoque experiencial signifique fundar el proceso de aprendizaje-enseñanza sobre bases profundamente sociales. “Una vida comunal auténtica tiene su base en esta sociabilidad natural” (Dewey 2010, p. 97). Es a partir de esta afirmación que se comprende la necesidad de favorecer la naturaleza de situaciones de interacción social “auténtica” como forma para crear condiciones favorables y de soporte al aprendizaje. Como sostiene Dewey (2010, p. 99): “El principio de que el desarrollo de la experiencia se produce mediante la interacción significa que la educación es esencialmente un proceso social. Esta cualidad se realiza en el grado en que los individuos forman un grupo comunal”; y añade también que: “Es absurdo excluir al maestro de la composición de este grupo. Como miembro más maduro del grupo tiene aquel una responsabilidad peculiar por la conducta de las interacciones e intercomunicaciones que constituyen la misma vida del grupo como comunidad” (2010, p. 99).

Un planteamiento experiencial lleva a redefinir también el papel del profesor, que opera cada vez más como educador, moviendo el eje de la relación con los estudiantes hacia un nivel de mayor simetría. El flujo de las informaciones se hace bilateral,

abandonando la modalidad de clase frontal. El proceso mismo de aprendizaje/enseñanza se contamina y se funde; evoluciona hacia la constitución de un continuum que se alimenta constantemente compartiendo y confrontando ideas. Se deconstruye por tanto el binomio dual y preestablecido “estudiante(s)-profesor”, que constituye una visión limitante e inhibe la acción de los sujetos involucrados y todo el grupo, como entidad única, está llamado a actuar de forma activa y presente para obtener el mayor beneficio común a partir de la elaboración de la experiencia.

La labor de los profesores/educadores no se hace por esta razón más simple, sino todo lo contrario, porque ellos tienen la grandísima responsabilidad de ser observadores, para poder cumplir con los objetivos que Fernández Rodríguez (2009, p. 41) distingue entre: “validación de la experiencia/competencia de quien aprende y percepción del potencial de productividad que proporcionan los aprendizajes experienciales”. Al mismo tiempo los profesores/educadores necesitan ponerse siempre en la posición de los observados, en cuanto el proceso de enseñanza tiene que mantenerse coherente con el enfoque y adecuado al grupo en términos de problemas, necesidades e intereses. Organizar actividades de aprendizaje que incluyan experiencias pedagógicamente valiosas y de calidad, avivando constantemente la interacción entre los miembros del grupo de aprendices, no es tarea fácil, en cuanto “la vida en comunidad [y consecuentemente la experiencia] no se organiza de un modo duradero solo espontáneamente. Requiere un pensamiento y un planeamiento previos” (Dewey 2010, p. 97). Ofrecer una experiencia “de cualidad” (Dewey 2010, p. 73), que permita “conocer de propias manos” generando aprendizaje, es objetivo primario del profesor/educador, que tiene además que guardar siempre coherencia con la relación “experiencia-objetivos didácticos”.

Poner en práctica un enfoque experiencial significa trabajar proyectando una actividad didáctica de forma detallada, que predisponga “condiciones favorables para el aprendizaje” (Paci-D’Agostino 2010, p. 5) y que se mantenga al mismo tiempo abierta a las variables reactivas que surjan en el momento en que las subjetividades del grupo entran en contacto con el “*input* experiencial”. Queda claro que la experiencia, aunque se base en un buen diseño, no basta sola, en cuanto tiene que estar acompañada por un aparato reflexivo que permita su procesamiento. Es por eso fundamental individuar las fases que producen un aprendizaje basado en la experiencia para poder relacionar, de la forma más provechosa, conocimientos previos y nuevos pertenecientes a la esfera de lo concreto y de lo abstracto.

Un primer esquema que muestra la relación entre experiencia concreta y conocimientos abstractos es el modelo de la investigación-acción elaborado por Kurt Lewin (Figura 1) en el ámbito de sus estudios sobre psicología de grupo y relaciones interpersonales. Lewin individua la acción-experiencia concreta como elemento imprescindible para coleccionar datos que permitan interiorizar el saber científico, llegando a la siguiente conclusión: “No action without research; no research without action” (Lewin en Adelman 2006, p. 8). Según Lewin la acción y la experiencia concreta dan la posibilidad al individuo de aprender, otorgando significados personales a los conceptos abstractos. Al mismo tiempo que se subjetiviza el aprendizaje, es posible obtener información generalizada que se califica como referencia compartida con el grupo con el cual nos interrelacionamos, cuyos miembros, a su vez, experimentan e intercambian conocimientos en el ambiente circunstante. El proceso de *feedback* como fase final, permite evaluar si el aprendizaje se ha mantenido en línea con los objetivos que motivaron la acción/experiencia concreta misma (Lewin 1946; Lewin en Kolb 1984, pp. 21-22).

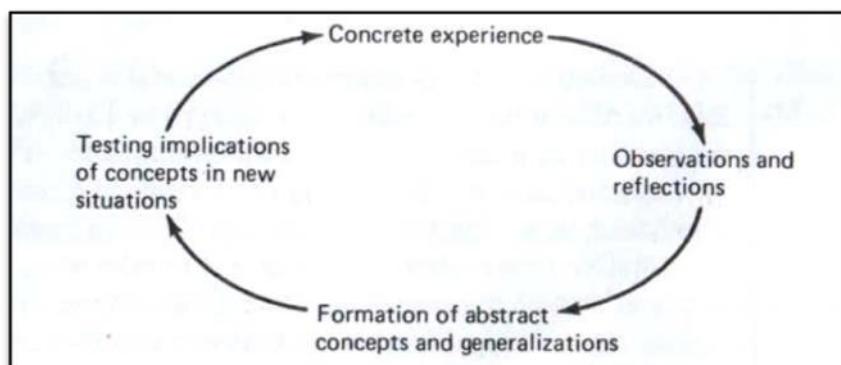


Figura 1

El modelo de Aprendizaje Experiencial de Lewin (en Kolb 1984, p. 21).

A partir del esquema de Lewin e integrando las teorías de Dewey y Piaget, el teórico de la educación David Kolb (Figura 2) desarrolla un modelo más detallado que mantiene como denominadores comunes la *experiencia concreta* y la *observación*: el “Ciclo de Aprendizaje” (Kolb 1984, pp. 21-25; Gómez Pawleek 2007, p. 3):

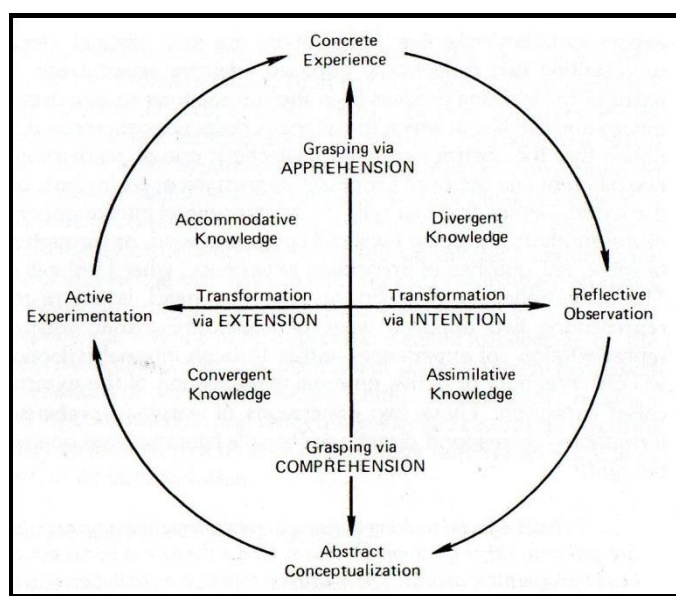


Figura 2

El Ciclo de Aprendizaje de Kolb (1984, p. 42).

Para describir el esquema en las palabras de Kolb:

Learners, if they are to be effective, need four different kinds of abilities – concrete experience abilities (CE), reflective observation abilities (RO), abstract conceptualization abilities (AC), and active experimentation (AE) abilities. [...] they must be able to involve themselves fully, openly, and without bias in new experiences (CE). They must be able to reflect on and observe their experiences from many perspectives (RO). They must be able to create concepts that integrate their observations into logically sound theories (AC), and they must be able to use these theories to make decisions and solve problems (AE). (1984, p. 30)

Como se puede observar del esquema, el ciclo de aprendizaje está constituido por cuatro etapas:

- experiencia concreta (*concrete experience* – CE);
- observación reflexiva (*reflective observation* – RO);
- conceptualización abstracta (*abstract conceptualization* – AC);
- experimentación activa (*active experimentation* – AE).

Del esquema destacan inmediatamente dos parejas de términos en oposición que representan, cada una, una diferente dimensión del aprendizaje: experiencia concreta/conceptualización abstracta y experimentación activa/observación reflexiva (Kolb 1984, pp. 40-41). Las etapas del ciclo en oposición manifiestan una profunda interdependencia debida a las dinámicas de aprendizaje que activan, respectivamente, la *percepción* (CE/AC), que representa la modalidad en la que captamos información nueva; el *procesamiento*, (AE/RO) que se refiere a la manera de transformar la información en datos significativos que permiten la acción (Cfr. Kolb 1984; Gómez Pawleek 2007, p. 6).

El proceso de aprendizaje según el enfoque experiencial se caracteriza por tanto por una fuerte y sólida “estructura holística”, por un dinamismo fluido y en continua evolución, gracias a constantes “procesos de transformación”. Los cuatro elementos en relación (CE-RO-AC-AE) confluyen el uno en el otro según la lógica que demuestra el esquema, lógica que se propone representar la natural evolución de un proceso que lleva, de forma gradual, de la dimensión de aprendizaje a la puesta en práctica. Los elementos, en su marcha circular, se ajustan según un firme sistema de “autorregulación” (Kolb 1984, p. 40) que permite organizar la información integrada y emplearla durante el proceso de adquisición. El objetivo es que los estudiantes desarrollen su capacidad de adaptación y elasticidad mental para poder enfrentarse a la unicidad de cada situación.

El enfoque experiencial permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dinamice y se acerque a una verdadera utilidad social, evitando que el saber se transmita de forma estéril y se acumule improductivamente. Como recuerda Rogers,

el hombre moderno vive en un ambiente de cambio continuo [...] ningún conocimiento es firme, [...] solo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad. El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático. (1982, p. 90)

Nos acercamos, en la segunda parte de este trabajo, a reflexionar sobre cómo la experiencia puede integrar, en su forma más práctica, el proceso de enseñanza y aprendizaje de E/LE. Con esta intención, se presenta una propuesta de actividad para la clase.

4. La experiencia: potencial en el aula de L2

Aunque el enfoque experiencial se haya puesto en práctica principalmente en ambientes formativos relacionados con las ciencias exactas (Kolb 1984; Fernández Rodríguez 2009), se pueden individuar beneficios también para las humanidades, y en lo específico para el estudio de una lengua extranjera. Como se ha afirmado anteriormente, la experiencia es un punto de partida para crear esquemas y modelos que pueden cambiar o consolidarse y evolucionar según las situaciones concretas que el individuo tiene que afrontar. Los idiomas, en la esfera de lo contextual-situacional, se pueden considerar modelos que se activan y se modifican según las exigencias de una comunidad (Cardona 2006, p. 16) y clave para la comprensión, el análisis y la concienciación de la experiencia misma. Dado que la fuerza de la experiencia reside en el hecho de que puede permitir un acceso directo

a la dimensión de los usos, las indicaciones que envía al sistema de conocimientos lingüísticos se transforman en elementos útiles para una adecuada descodificación situacional. La tarea más difícil para los profesores es garantizarles a los estudiantes una experiencia que pueda producir un aprendizaje efectivo. A este respecto, Reggio propone un análisis de las características fundamentales que hay que cumplir para que las experiencias sean pedagógicamente útiles (*traducción mía*):

- **REALIDAD:** la dimensión intrínseca de realidad que aporta cada experiencia tiene que destacar en contra de los “límites del conocimiento abstracto”. Presentar conocimiento de forma tangible, activa dinámicas de aprendizaje a un nivel más profundo con resultados más eficaces y duraderos;
- **CONTINUIDAD:** este aspecto [que ya se ha evidenciado como valor de experiencia en cuanto recurso pedagógico en sí (ver párrafo 2)], se ha vuelto a subrayar en la perspectiva de la relación y diálogo entre diferentes momentos vividos. En la vida real toda continuidad tiene una forma de pre-existencia (aunque lejos en el tiempo) y por tanto, en un continuum de posibilidades, es posible reconocer elementos y condiciones ya aprendidas, mientras se sigue construyendo nueva (in)formación personal;
- **PROBLEMATIZAR:** hay que saber observar en lo vivido la brecha entre lo que dicta la costumbre, y lo que se presenta en la situación específica;
- **COMPLEJIDAD:** hay que saber cómo resaltar las numerosísimas variables involucradas en cada experiencia en cuanto elementos tanto complejos como significativos. La experiencia es un evento que pone en conjunto toda una serie de dimensiones de naturaleza variada (cognitiva, relacional, práctica, emotiva). No es un evento delimitado;
- **TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LAS SITUACIONES:** hace referencia a la posibilidad de transformar las experiencias en aprendizaje. Es necesario adecuar la didáctica a las características de las situaciones experienciales y abandonar las formas tradicionales de enseñanza, aunque consolidadas en el ámbito de la instrucción formal y de los procesos codificados. (2014, pp. 31-35)

Estos principios, que caracterizan el enfoque experiencial (y que se unen a los ya mencionados de *interacción* y *crecimiento*), se proponen crear circunstancias de aprendizaje que permitan, de forma gradual, alcanzar cada vez más competencias e independencia por parte de los estudiantes y, sobre todo, mantener las capacidades adquiridas para la puesta en práctica futura.

Pensando en la aplicación a la clase de L2 de los principios de enfoque experiencial que se acaban de delinear, surgen algunas preguntas. Una primera dificultad que se puede presentar es la de conjugar una experiencia real con el contexto y el espacio del aula, espacio profundamente vinculado a una situación determinada e inevitablemente limitado en su conformación arquitectónica. ¿Cómo puede la experiencia, con toda la carga de variables y complejidades que la componen, situarse en un aula sin resultar nada más que una imitación artificiosa de la realidad? Y además, ¿cómo se encuadraría este enfoque en una idea de tradición y de programa curricular? ¿Cómo podrían estos principios constituirse como base para la creación de manuales y para el diseño de actividades? Intentaré despejar un poco las dudas que puedan surgir, planteando unas posibles respuestas.

5. La realidad del aula

Como ya se ha anticipado, resulta difícil pensar en cómo transferir la experiencia al aula sacrificando lo menos posible sus significativas razones de existencia y el natural flujo de circunstancias que la acompañan. En el aula, en cuanto lugar cerrado y en la clase, con su contexto espacial-situacional bien definido, donde por definición se transmite a los estudiantes un saber teórico, parece complicado introducir la dimensión de la experiencia que se percibe tradicionalmente como etapa sucesiva a la introducción teórica.

Para poner en práctica el enfoque experiencial y cumplir con la indicación de Reggio (2014, pp. 31-35), quien nos invita a tratar “didácticamente las situaciones para transformar las experiencias en aprendizaje”, hace falta re-pensar la “secuencialidad” del proceso de enseñanza y permitir que lo que en la clase nace y se desarrolla, trascienda las paredes de las aulas. Re-pensar la secuencialidad significa poder encontrar puntos de partida para la enseñanza que no sigan necesariamente el orden “teoría-experiencia práctica” y al mismo tiempo, significa convertir la clase en una base de apoyo para este nuevo orden del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin que ésta constituya su único centro reconocido.

Presenciaríamos entonces dinámicas que dilatan la adquisición de los conocimientos hacia lo multifocal y lo pluridireccional, para beneficiar del constante intercambio de información entre la realidad de la clase y los aportes del mundo exterior. La clase constituiría un laboratorio de elaboración de la experiencia donde metabolizar e interiorizar una teoría “vivida” (Maccari 2006, pp. 152-153), real, que no necesita de artificios para caber entre las paredes del aula.

6. Lo experiencial y la tradición: integración de enfoques

El enfoque experiencial, por los rasgos que se han delineado, es un proceso de aprendizaje que se encuentra en línea con el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER 2002) y su propuesta de un enfoque orientado a la acción. Como se afirma en las *Notas para el Usuario* del MCER:

El Consejo [...] apoya los métodos de aprendizaje y enseñanza que ayudan tanto a los estudiantes jóvenes como a los adultos a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las destrezas necesarias para llegar a ser más independientes a la hora de pensar y actuar, y a la vez, más responsables y participativos en relación con otras personas. (2002, p. XI)

El MCER, al considerar a los aprendices como “individuos y agentes sociales” (2002, p. 9), pone en práctica lo que se define un enfoque “orientado a la acción” que, en su perspectiva didáctica, propone tomar contacto con la dimensión más funcional de un idioma. Trabajar según un enfoque orientado a la acción, significa ponerse en estrecha relación con la realidad, afinando la percepción como herramienta estructuradora de conocimiento y aprendizaje. Conforme a este enfoque, el aprendizaje del uso de una lengua pasa por las acciones individuales e interaccionales, que se proponen como actividades lingüísticas. Las acciones permiten desarrollar una serie de competencias (“generales” y “comunicativo-lingüísticas”) que van a ser útiles para la descodificación de los contextos que se presentan (en términos de “condiciones” y “restricciones” situacionales). El objetivo

comunicativo-lingüístico se concreta en la realización de una *tarea* propuesta, la cual hace referencia a “temas y ámbitos específicos” que orientan a la puesta en práctica de las estrategias comunicativas más apropiadas (ver MCER 2002, Capítulo 2).

Los planteamientos del MCER con referencia al enfoque orientado a la acción convergen, en la dimensión de actuación didáctica, hacia la importancia de la tarea (que ha llevado también al desarrollo de lo que se conoce como “enfoque por tareas”); de hecho en el MCER se afirma que:

La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no sólo son de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren el uso de estrategias en la comunicación y en el aprendizaje. (2002, p. 15)

En lo que respecta al enfoque por tareas, es importante presentar la definición de Nunan (en Zanón 1990, p. 3) según la cual una “tarea” es “una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2, mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”. El enfoque experiencial, por el solo hecho de focalizar su actividad didáctica sobre la experiencia concreta, tiene un fuerte punto de contacto con el enfoque por tareas. De hecho, les acomuna la percepción de la acción y de sus variables contextuales como elementos fundamentales para que, en el ambiente “clase”, pueda emerger un uso del idioma en su forma más auténtica. Los dos enfoques convienen también acerca de otros puntos de vista esenciales. Ambos trabajan según un sistema de integración de las destrezas y prefieren abandonar un currículum lineal basado en secuencias contenido-forma, para favorecer un currículum de proceso, que concibe la acción (tarea-experiencia) como una “unidad indivisible contenido-metodología” (Zanón 1990, p. 4). Las unidades están sometidas a variables relativas a los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y esto comporta que la forma en la cual se suceden no siga un flujo predefinido, sino que cree una progresión única en función de la estratificación de los conocimientos, que se autorregula conforme al grupo.

Tanto para el enfoque experiencial como para el enfoque por tareas, los aprendices y sus intereses son los protagonistas del proceso de aprendizaje y los modelos de actuación profesor-aprendiz tienden a abandonar las tradicionales relaciones de asimetría. Los estudiantes se hallan a desempeñar papeles nuevos en la clase que conllevan responsabilidades cada vez mayores y que apuntan a ampliar cada vez más el margen de trabajo autónomo.

Si por un lado hay puntos de contacto entre el enfoque experiencial y el enfoque por tareas, por otro, se pueden identificar divergencias que marcan algunas diferencias sustanciales en las perspectivas de trabajo. Un primer punto de divergencia se identifica en la relación para fines didácticos que se establece entre la tipología de actividades propuestas. Ambos enfoques, por los principios sobre los cuales se basan, ponen en práctica actividades que se clasifican como: “actividades del mundo real” y “actividades de carácter pedagógico”. Según precisa Moreno García (2015, p. 155):

Las primeras, que se seleccionan teniendo en cuenta el análisis de necesidades, pretenden desarrollar todo aquello que el alumnado realizará fuera del aula [...] [y] se defiende que se use la lengua para hacer cosas como las que se hacen en la lengua materna [...]. *Las segundas*, seleccionadas a partir de modelos de adquisición de segundas lenguas, proponen actividades en el aula que no se harían fuera. La justificación es psicolingüística: este tipo de actividades favorecen el desarrollo del proceso de adquisición.

Por lo que concierne al enfoque por tareas, “las actividades empiezan siendo pedagógicas para ir avanzando hacia el mundo real” (Moreno García 2015, p. 155). Respecto a la dirección hacia la cual se desarrolla el trabajo, el enfoque experiencial parece por tanto subvertir las perspectivas, es decir: parte del mundo real para llegar, en un segundo momento, a la observación y a la reflexión pedagógica. Como argumenta Kolb (1984, pp. 12-13), hay que pasar primero por el contacto con la realidad, donde el conocimiento está estrechamente vinculado a la acción concreta, para luego llegar a extraer los que él define “símbolos autónomos de la experiencia”. Esta especularidad de perspectivas es evidente, sea en los ejes que rigen la organización de una tarea, sea en las etapas que estructuran el aprendizaje a través de la experiencia.

Con respecto al enfoque por tareas, Nunan (en Zanón 1990, p. 4) enumera cuáles son los factores que determinan la organización de la tarea misma. En lo específico se parte del análisis de las necesidades de la “situación educativa” y de la selección de un tema para luego definir un “objetivo de la tarea”, en términos de destrezas y de aprendizaje lingüístico. Se pasa entonces a especificar el nivel de “naturaleza de la información que organiza la tarea”, información que se deduce de los materiales y de los contenidos lingüísticos que aportan. Se prosigue consolidando los instrumentos lingüístico-comunicativos a través de la planificación de una serie de “tareas posibilitadoras”, fundamentales para cumplir con los objetivos que se han determinado al principio, llegando a la tarea final con un buen nivel de conciencia de las funciones lingüísticas que permitirán cumplir los objetivos. Se trabaja aunando los procesos de uso y de aprendizaje, y esta modalidad reproduce dinámicas de aprendizaje natural¹.

Kolb, en cambio, con su Ciclo de Aprendizaje (ya analizado en detalle en el párrafo 3), dispone los ejes del aprendizaje experiencial en un flujo continuo, que parece no tener ni elemento inicial ni final. Lo que es cierto es que el factor de partida que desencadena el aprendizaje es la “experiencia concreta” derivada del variado conjunto de *input* que abarca la acción en el mundo real. En la concepción de Kolb, a diferencia del enfoque por tareas, no hay actividades posibilitadoras previas. En este caso, las actividades pedagógicas, que se identifican en la “observación reflexiva” y la “abstracción de contenidos para la conceptualización”, son etapas siguientes con respecto al primer contacto con la experiencia concreta.

El mundo real, en cuanto ambiente primario de aprendizaje, incluye un sinnúmero de variables que es difícil, sino imposible, poner bajo control; por tanto, aunque los contextos y ámbitos de acción puedan ser previsibles, no hay posibilidad de una planificación totalizadora. Evaluando puntos de contacto y divergencias, se puede hipotizar un modelo de integración entre enfoque por tareas y enfoque experiencial que constituye un continuum entre el mundo real y las actividades en las aulas, con el fin de mejorar el trabajo en la clase de L2. Los enfoques podrían dialogar y fundir principios según la figura 3:

¹ Ver, Centro Virtual Cervantes, *Enfoque por tareas*, “Diccionario de términos clave de ELE”, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm (última consulta 5/4/2017).

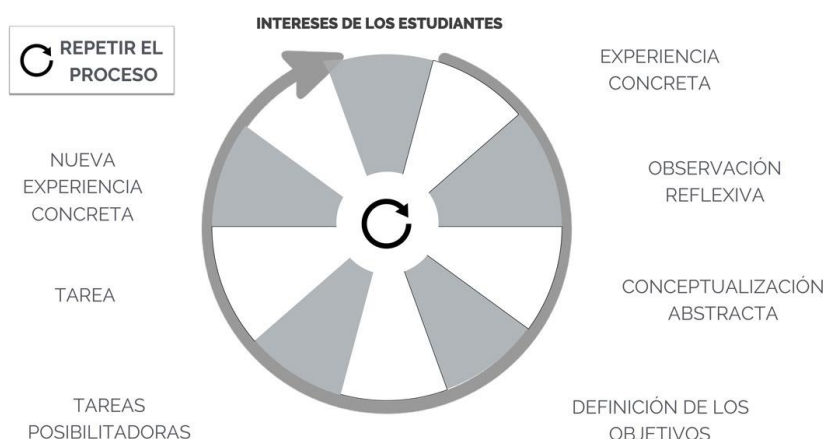


Figura 3
Modelo de integración de enfoque por tareas y enfoque experiencial.

El modelo representa un esquema de aplicación práctica para actividades de enfoque integrado en la clase de L2. Se puede observar que hay que empezar por los intereses del grupo, para luego acercar a los aprendices a una experiencia concreta en LE relativa al campo de interés manifestado, al cual se les acerca de forma directa (en vivo). Seguirá un momento de observación colectiva durante la cual se pueden analizar: elementos relativos a las variables situacional-contextuales; aspectos que tienen que ver con los interlocutores involucrados en la interacción (partiendo de factores objetivos observables como la edad, el género, etc.); rasgos semióticos relativos a la interacción (proxémica, kinésica, prosodia); cuestiones pragmalingüísticas (cortesía verbal, registro, estrategias verbales, simetría/asimetría relacional, turnos de palabra, etc.); elementos lingüísticos de uso (estructuras, léxico, tiempos verbales, etc.). La observación reflexiva guía a la conceptualización abstracta, fase durante la cual se profundiza la reflexión para extraer paradigmas y modelos de uso lingüístico.

En línea con los principios que identifican la experiencia y la acción que permite vivirla, como preludio y ocasión para poner en marcha el aprendizaje, se definen los objetivos de aprendizaje lingüístico-funcional y de lectura de las dinámicas relativas a la esfera pragmalingüística. Sobre tales objetivos se estructurarán tareas posibilitadoras que acompañarán a los aprendices hasta el desarrollo de una tarea final, con la cual ensayar la acción durante la clase. La fase final de la integración de enfoques representa la posibilidad de ponerse en contacto nuevamente con la experiencia concreta en el mundo real, durante la cual, esta vez, los aprendices se involucrarán de forma directa.

7. La experiencia en la clase de E/LE: propuesta de actividad

Para que el enfoque integrado se aplique a la clase de E/LE, hace falta pensar en herramientas que puedan ser base de apoyo para el desarrollo de la clase. Primero, aunque pueda parecer una obviedad, hace falta que el profesor se forme acerca de los presupuestos teóricos planteados. Si bien las teorías que están en la base del enfoque por tareas resultan más familiares, los principios del enfoque experiencial y sus posibles relaciones con la enseñanza de una L2 parecen conceptos de aplicación menos comunes. Es importante conocer a fondo ambos enfoques para poderlos integrar de forma consciente y eficaz a la

hora de programar el trabajo de clase y diseñar actividades, o si queremos adaptar una actividad que ya tenemos preparada (como en el caso que se presenta a continuación).

A modo de ejemplo, mediante la integración de las líneas derivadas del enfoque experiencial, se adapta una actividad que se titula *Programa de radio en clase*, extraída del texto de Concha Moreno García *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como L2*. La actividad, que se dirige a grupos de estudiantes de nivel intermedio-avanzado, se encuentra en el texto en el capítulo dedicado al análisis del enfoque por tareas (Moreno García 2015, pp. 169-170).

La actividad propone experimentar, como tarea final, la realización de un programa radiofónico y durante su desarrollo se alterna el trabajo individual y en grupos, con la implicación de todo el alumnado de forma colectiva. La acción en clase permite practicar todas las habilidades de la lengua productivas y receptivas (escuchar, leer, escribir, hablar) y tiene como objetivo funcional la realización de un “trabajo con la información y los aportes de todos los miembros [del grupo]” (Moreno García 2015, p. 169). La participación conlleva una repartición de papeles y responsabilidades con la función de concienciar acerca de cómo se estructura en la realidad un programa radiofónico: “la persona que modera el debate, los invitados, los que intervienen en las cuñas publicitarias, quienes se encargan de la música, quien/es controla/n el tiempo y lo va/n marcando” (Moreno García 2015, p. 169).

Integrando el enfoque por tareas con una perspectiva de corte experiencial, se añaden puntos en relación con el esquema elaborado en la figura 3 (ver párrafo 6), como sigue en la tabla 1:

<i>PROGRAMA DE RADIO EN CLASE</i>	
INTERESES DE LOS ESTUDIANTES	Después de haber comprobado el interés del grupo hacia el mundo de los programas radiofónicos, se intenta descubrir qué tipo de programa se prefiere realizar (ej. actualidad, entretenimiento, educativo, radiodiario, deportivo, etc.).
EXPERIENCIA CONCRETA	Una vez que se haya individuado qué tipo de programa radiofónico se quiere realizar, hay que entrar en contacto con la experiencia concreta de la producción de un programa. Para ofrecer esta experiencia a los estudiantes, es necesario organizar una visita a una verdadera emisora de radio. Con el fin de facilitar la tarea de la organización, se podría tomar contacto con realidades del mundo radiofónico más “modestas”, como por ejemplo, las emisoras universitarias (que además, en general, pueden garantizar unas ciertas líneas de contenidos). Se podría también prever la visita a una emisora radiofónica durante un viaje escolar a España.
OBSERVACIÓN REFLEXIVA	Después de un primer contacto con la experiencia directa, sigue un momento de observación reflexiva durante el cual los miembros del grupo pueden focalizarse sobre elementos y variables de diferente naturaleza, con el fin de empezar un análisis pedagógicamente útil a la acción. Según cuanto observado durante la visita, el grupo puede debatir sobre las dinámicas concretas que la realización de un programa radiofónico conlleva, así como reflexionar sobre la repartición de los papeles entre los miembros.

<p>CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA</p>	<p>Durante esta fase se enfoca la reflexión sobre las cuestiones relativas a los objetivos lingüístico-relacionales de aprendizaje de la L2. Con la guía del profesor y con el auxilio de la red para la escucha de ulterior material auténtico, se puede empezar un análisis de modelos y paradigmas relativos a la situación examinada. El fin es el de abstraerlos del contexto específico e intentar interiorizarlos de forma esquemática. Los datos que se pueden extraer varían: de datos lingüísticos de uso, a variables situacionales-contextuales; de elementos relativos a los interlocutores involucrados en la interacción, a elementos relativos a cuestiones pragmalingüísticas (ej. cortesía verbal, registro, estrategias verbales, simetría/asimetría, turnos de palabra, etc.). Lo que se aprende durante esta fase se tiene que poder volver a usar, relativizando la experiencia y la situación determinadas.</p>
<p>DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS</p>	<p>Una vez que se hayan individuado paradigmas de uso lingüístico, se delinean los objetivos de aprendizaje, que el profesor puede definir también con el grupo de aprendices. Los objetivos serán de tipo lingüístico-funcional y se mantendrán en relación con las destrezas que se ha previsto practicar. Habrá también objetivos que cuidarán el aspecto experiencial de la actividad (ej. organización y coherencia de los contenidos de los textos para el programa radiofónico; cooperación entre miembros del grupo; atención a la esfera pragmalingüística adecuada a la situación).</p>
<p>TAREAS POSIBILITADORAS</p>	<p>Esta fase estará dirigida en su organización y estructura por el profesor, quien tiene el deber de crear actividades que permitan acompañar a los miembros del grupo de trabajo a focalizar la atención sobre los objetivos principales (lingüístico-situacionales y experienciales). Durante esta fase será necesario proponerles a los aprendices ejercicios y actividades que tendrán que llevar a cabo en pequeños grupos o bien en autonomía, con el fin de maximizar la concentración sobre los objetivos fijados.</p>
<p>TAREA</p>	<p>Una vez que se hayan puesto en práctica las tareas posibilitadoras y se hayan definido los papeles y las responsabilidades de cada miembro del grupo, se propone realizar el programa radiofónico, que se transmitirá en vivo. Se invita por tanto al grupo a ensayar en la clase la experiencia concreta: los aprendices tienen que actuar según las dinámicas observadas y presentar contenidos coherentes por lo que concierne a la tipología del programa elegido al principio. En esta fase de preparación de contenidos se cuidarán el aspecto lingüístico-funcional de uso y la esfera situacional-interaccional, para que la realización se acerque lo más posible a una producción verosímil en el mundo real.</p>

<p>NUEVA EXPERIENCIA CONCRETA</p>	<p>La última fase prevé la posibilidad de entrar nuevamente en contacto con la experiencia vivida, esto es, el programa radiofónico. Ahora el grupo tiene un nuevo y enriquecido nivel de conciencia sobre la situación con la que ha entrado en contacto y puede demostrar en el mundo real las capacidades adquiridas. A las emisoras radiofónicas contactadas se les pide un pequeño espacio para que el grupo de los estudiantes pueda poner en práctica la experiencia observada y participar de forma activa en un proceso de aprendizaje que se caracteriza como propio y personal. Se podrían proponer “edu-podcast” de divulgación lingüística en forma de “gotas de idioma” (en italiano o en español, según la emisora con que se colabore), es decir curiosidades lingüísticas en términos contrastivos: traducciones, palabras culturo-específicas, permeabilidad terminológica entre los dos idiomas, semejanza vs. divergencia, etimología de palabras, etc. Otra opción podría ser la de enviar <i>podcasts</i> pregrabados en español acerca de eventos socio-culturales o didáctico-académicos que tienen lugar en Italia.</p>
-----------------------------------	--

Tabla 1
Exposición descriptiva de la propuesta
de actividad de enfoque integrado para la clase de E/LE

7.1 El enfoque integrado: ¿A quién se dirige?

La actividad de enfoque integrado, tal por como se ha propuesto, se dirige a niveles del MCER intermedios-avanzados, es decir, a estudiantes que hayan alcanzado por lo menos un nivel B2 o que tengan un nivel entre C1-C2. Una actividad de enfoque integrado, desarrollada en todas sus fases de principio a fin, se presenta a los estudiantes como un recorrido largo que les permite entrar en contacto con una forma de aprendizaje que, debido al hecho de introducir la experiencia como vehículo de conocimientos, ya se ha definido como “multifocal y pluridireccional”.

Un estudiante que no haya alcanzado un nivel sólido de lengua podría encontrar difícil entrar en contacto directo con toda la carga de complejidad que la experiencia conlleva, manejando a la vez esferas que abarcan lo lingüístico-gramatical, lo lingüístico-funcional, lo pragmático, lo cultural, lo lingüístico-estratégico. Lo que se podría proponer a niveles iniciales es un enfoque por tareas, que empiece a integrar de forma gradual el enfoque experiencial en sus primeras fases de OBSERVACIÓN REFLEXIVA y/o CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA. Esta propuesta es una forma para empezar a acercar, desde los primeros niveles de estudio, a las esferas lingüístico-funcionales, a las estrategias pragmáticas y a los referentes culturales de una lengua extranjera, tal como indica el Plan Curricular del Instituto Cervantes.²

² Ver las secciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes: *Funciones, Tácticas y estrategias pragmáticas, Referentes culturales*, disponibles en la web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ (24.05.2017).

8. Conclusiones

Como sugiere la actividad propuesta, trabajar con la integración del enfoque experiencial permite beneficiar de la experiencia como poderoso “medio de transformación” del conocimiento en capacidad de acción. El enfoque integrado de hecho llega a potenciar el enfoque por tareas precisamente en el aspecto motivacional, a la vez que aprovecha de su planteamiento organizado de enseñanza de los exponentes comunicativos. Saber cómo actuar de forma adecuada frente a situaciones y contextos lingüísticos, además culturalmente diferentes, significa llegar a ser, en su forma más completa, “individuos y agentes sociales”, condición que el *Marco Común Europeo de Referencia* considera imprescindible para salir de la realidad del aula y moverse, con mayor conciencia, en otra realidad lingüística.

Nota biográfica: Valentina Paleari es profesora de Español como Lengua Extranjera (E/LE) en institutos escolares y asociaciones culturales italianas desde 2008; ha colaborado también con la Universidad degli Studi de Milán como tutora de español para estudiantes de Grado. Desde 2015 es doctoranda del programa "Studi Linguistici, Letterari e Interculturali in Ambito Europeo ed Extra-europeo" de la Universidad degli Studi de Milán (Departamento de Iberística) y paralelamente, en convenio de cotutela, es doctoranda del programa "Español: Investigación avanzada en Lengua y Literatura" de la Universidad de Salamanca (Departamento de Filología). Sus campos de investigación-acción son los de la Pragmática (contrastiva e intercultural) y de la Lingüística Cognitiva, con atención especial para las aplicaciones didácticas en la clase de E/LE.

Dirección del autor: valentina.paleari@unimi.it

Agradecimientos: quisiera agradecer a la diseñadora gráfica web Chiara Paleari por la imprescindible colaboración en la realización gráfica del modelo de integración de enfoques.

Bibliografía

- Adelman C. 1993, *Kurt Lewin and the origins of actions research*, en “Educational Action Research” 1 [1], pp. 7-24.
- Cardona G. R. 2006, *I sei lati del mondo. Linguaggio ed esperienza*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- Centro Virtual Cervantes, *Enfoque por tareas*, en “Diccionario de términos clave de ELE”. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm (5.4.2017).
- Consejo de Europa 2002, *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Grupo ANAYA, Madrid.
- Dewey J. 2010, *Experiencia y educación*, trad. esp. de Lorenzo Luzuriaga, Biblioteca Nueva, Madrid; ed. orig.: Dewey J. 1938, *Experience and education*, Kappa Delta Pi, New York.
- Fernández Rodríguez E. 2009, *Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional del saber: la formación concebida como una zona de innovación personal*, en “REIFOP” 12 [3]. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1254008828.pdf (16.11.2016).
- Fernández-Corbacho A. 2014, *Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial*, en “Programa de Desarrollo Profesional”, Editorial Edinumen, Madrid. https://robertopedepero.files.wordpress.com/2015/06/anali_fernandez_el_aprendizaje_comunicativo_experiencial.pdf (13.10.2016).
- Glasser W. 2001, *Choice theory in the classroom*, Harper Collins Publishers, Quill.
- Gómez Pawelek J. 2007, *El aprendizaje experiencial*, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Capacitación y Desarrollo en las Organizaciones. http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf (28.11.2016).
- Instituto Cervantes, 2006, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Instituto Cervantes Biblioteca Nueva, Madrid. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ (24.05.2017).
- Kolb D. 1984, *Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (New Jersey).
- Landone E. 2004, *El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas*, en “RedELE”. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_16Landone.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e1 (22.08.2016).
- Lewin K. 1946, *Action research and minority problem*, en “Journal of Social Issues” 2 [4], pp. 34-46.
- Maccari A. 2006, *La experiencia en clase*, en *Actas de la XIV Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación – Experimentación, Innovación, Creación. Aportes en la enseñanza del Diseño y la Comunicación*, Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Imprenta Kurz, Buenos Aires, p. 152.
- Martínez del Castillo J. 2008, *La lingüística cognitiva. Análisis y revisión*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Moreno García C. 2015, *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*, Arco Libros, Madrid.
- Paci A., D’Agostino M. (eds.) 2010, *Riflessioni sulla qualità dell’apprendimento esperienziale*, en “International Academy of Experiential Education” No. 142204-LLP-1-2008-1-LT-GRUNDTVIG-GMP. <http://www.viaexperientia.net/uploads/Quality-in-EL-Italian.pdf> (14.10.2016).
- Reggio P. 2014, *Il quarto sapere. Guida all’apprendimento esperienziale*, Carocci Editore, Roma.
- Rogers C. 1982, *Libertad y creatividad en la educación*, trad. esp. de Silvia Vetrano, Editorial Paidós Barcelona; ed. orig.: Rogers C. 1969, *Freedom to learn*, Merril, Princeton.
- Zanón J. 1990, *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*, Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm (19.12.2016).